

Inklusive Individuierung: Fallrekonstruktion einer besonderen Schul-Biographie

Handwerk, Hanne

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Handwerk, H. (2015). Inklusive Individuierung: Fallrekonstruktion einer besonderen Schul-Biographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(1), 115-139. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46673-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Hanne Handwerk

Inklusive Individuierung

Fallrekonstruktion einer besonderen Schul-Biographie¹

Inclusive individuation

Reconstruction of a students' experiences in school

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Bedeutung eines inklusiven schulpädagogischen Ansatzes für Prozesse der Bildung und Individuierung am Beispiel eines adoleszenten, mit gravierenden Einschränkungen belasteten Inklusionsschülers einer Freien Waldorfschule aufzuzeigen. Der dargestellte Fall steht im Kontext eines Forschungsprojekts, dessen Erkenntnisinteresse sich auf konkrete Erfahrungen der schulischen Akteure richtet, um differenzierte Erkenntnisse zu gewinnen über Möglichkeitsräume, die durch ein inklusives Schul- bzw. Unterrichtskonzept eröffnet werden können. Materiale Basis des Fallbeispiels sind Äußerungen, die im Rahmen eines nicht standardisierten Interviews mit dem Schüler aufgezeichnet wurden, um die Perspektive eines Betroffenen rekonstruieren und das objektiv Bedeutsame des Falles herausarbeiten zu können.

Der Beitrag ist für alle Schulen relevant, die sich an den Vereinbarungen der UN-Behindertenrechtskonvention orientieren und ein inklusionspädagogisches Konzept längerfristig realisieren wollen, ungeachtet der das deutsche Bildungswesen kennzeichnenden Separations- und Exklusionsstrukturen.

Schlagworte: Reflexive Inklusion – Prozesse der Bildung und Individuierung – Normalität und Anderssein – Gestaltungs-freiheit im Bildungswesen

Abstract:

This essay will show the importance of an inclusive pedagogic approach for all processes of education and individuation illustrated by the example of an adolescent "inclusion"-student of a Waldorf/Steiner School who is under strain by considerable restrictions. The example is part of a research project which investigates concrete experiences of actors in school to gain a differentiating understanding of various possibilities which may be realized by an inclusive pedagogic concept of teaching. The example is based on comments which were recorded within a non standardized interview with the student to reconstruct the perspective of an affected person and to work out the objective importance of the example.

The author shows its relevance for all schools which orientate themselves towards the agreements of the UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and try to realize a long term running inclusive pedagogical concept, despite of the structures of separation and exclusion which characterize the educational system of Germany.

Keywords: Reflexive inclusion – Individuation – Education of Self and Autonomy – Normality and Difference – Freedom of education

1 Einbettung des Beitrags und Stand der Diskussion

Die Vereinbarungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die auf grundlegende Veränderungen in allen gesellschaftlichen Teilsystemen angelegt sind, wurden mit Unterzeichnung 2009 auch für die Bundesrepublik Deutschland zu einem gültigen Rechtsanspruch auf Inklusion für Menschen mit Einschränkungen bzw. Behinderungen.² Dabei geht es nicht um ein Sonderrecht, sondern um die „Durchsetzung der universell gültigen Menschenrechte“ (Katzenbach 2012, S. 82). Dies wird im folgenden Beitrag auf der Ebene von Schule und Unterricht im Sinne einer Bildung für alle thematisiert, wie es Artikel 24 der BRK erläutert.

Im Aspekt eines gesamtgesellschaftlichen Zukunftsentwurfs weist Inklusion

„weit über das Bildungssystem hinaus in die Gesellschaft [...] [und] zielt [...] auf die Schaffung netzwerkartiger Strukturen in Schule und Gesellschaft ab, die zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen beitragen und Tendenzen zum Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Gesellschaft aktiv entgegenreten.“ (Heimlich 2012: 13–14)

In die Perspektive der gesellschaftlichen Strukturen bzw. ihrer Wirkungen auf das sich bildende Subjekt gewendet bedeutet schulische Inklusion

„den möglichst weitgehenden Abbau der das Kind in seiner sozialen Teilhabe behindernden Barrieren [...] [und] das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei die Selbstverständlichkeit dieses Miteinanders darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss.“ (Katzenbach 2014, S. 13–15)

Die Realisierung dieses zunächst unbestrittenen Anspruchs wird allerdings kompliziert angesichts der Widersprüche, die sich aus der Tatsache ergeben, „dass es sich bei der UN-Behindertenrechtskonvention um eine menschenrechtliche Vorgabe handelt, die [...] normative Kraft besitzt und zwingend Veränderungen einfordert“, die durch „angemessene Vorkehrungen“ und in einem definierten Zeitraum von den Vertragsstaaten zu realisieren sei (Moser 2012). Dieser Anspruch konfliktiert mit dem gesellschaftlichen Verständnis von Bildung im Allgemeinen und von Normalität und Leistung resp. Leistungsbeurteilung im Besonderen, die auf der „Achse Inklusion/Exklusion“³ (Budde/Hummrich 2014) das Feld von Bildung und Erziehung weitgehend bestimmen bzw. sich in der Antinomie der pädagogischen und der Selektionsfunktion von Schule manifestieren (Kramer 2002, S. 18).

Die prinzipielle Unvereinbarkeit von Inklusion und Exklusion ist Ursache der Dilemmata, die mit der praktischen Umsetzung der getroffenen Vereinbarungen einhergehen und die kontroverse Inklusionsdebatte in Öffentlichkeit, Politik und Bildungsverwaltung verschärfen (Hinz 2002; Reiser 2007; Biewer/Fasching 2012; Heilmann et al. 2012; Katzenbach 2011, 2012). Andererseits ist die Ratifizierung der BRK Movers neuer schulpädagogischer Ansätze, z.B. einer inklusiven Didaktik (Meister/Schnell 2012), inklusiver Lehrerbildung (Breyer/Ehrhardt 2014), inklusiver Diagnostik (Simon/Simon 2014), aber auch von allgemeinen Förderpraktiken (Rabenstein 2010) u.a.m.

Inklusion wird in diesem Beitrag aufgefasst im Sinne eines Prozesses, in dem die Antinomie einer für jeden Menschen konstitutiven, individuellen Bildungsfähigkeit auf der einen und das dem meritokratischen Prinzip verpflichtete deutsche Bildungssystem auf der anderen Seite sukzessive aufgehoben wird. Dies impliziert, dass eine auf Förderung aller Heranwachsenden zielende Schul- und Un-

terrichtsentwicklung angesteuert und die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler nicht als eine erschwerende Bedingung gesehen (Katzenbach 2007, S. 9; Schnell 2013), sondern als eine allen pädagogischen Interaktionen konstitutive Realität respektiert und berücksichtigt wird (Prenzel 2001; Meister 2007, S. 15–31, Biewer/Fasching 2012, S. 135–148).

Mit Bezug auf die begriffliche Auseinandersetzung wird Inklusion⁴ hier aufgefasst als „substanzielle Weiterentwicklung der Integration“ (Heimlich 2012, S. 12–23) bzw. als ein Prozess, der „stärker [als Integration] auf Schulentwicklung fokussiert ist [...] [und] auf Etikettierungen von Schüler/innen zur Ressourcengewinnung“ verzichtet (Moser 2012, S. 8). Inwieweit vor allem der letzte Punkt im Aspekt einer prinzipiellen Ungewissheit (nicht nur professionellen) pädagogischen Handelns (Helsper 2005) realisierbar ist oder zu neuen Einschränkungen führt (Katzenbach 2014), wird in die folgenden Überlegungen einbezogen.

Grundlage des Artikels ist eine Studie zu Inklusion an Freien Waldorfschulen (FWS).⁵ Sie wendet sich an Institutionen, die ein inklusionspädagogisches Konzept längerfristig anstreben. Dabei gilt das zentrale Forschungsinteresse den konkreten Erfahrungen der schulischen Akteure, um differenzierte Erkenntnisse zu gewinnen über Möglichkeitsräume (King 2002), die durch inklusiven Unterricht an FWS eröffnet werden können: einmal in Hinsicht auf Prozesse von Bildung und Individuierung der Schülerinnen und Schüler (Oevermann 2004, 2008; Garz 2007; Idel 2007), zum anderen in Hinsicht auf pädagogische Orientierungen und professionelle Deutungsmuster der Lehrpersonen (Helsper 1996; Kunze 2012). Die Untersuchung zielt auf die Erschließung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen schulischer Praxis, d.h. einer sozialen Wirklichkeit, die methodologisch jedoch nur in Gestalt eines Protokolls (hier: von nicht standardisierten Einzel- und Gruppen-Interviews, Unterrichtsvideographien) verfügbar wird. Diese Fokussierung erfordert ein offenes Erhebungs- und rekonstruierendes Auswertungsverfahren. Daher wird das methodische Verfahren der Sequenzanalyse nach Oevermann angewandt, das hier jedoch nicht expliziert werden kann (Oevermann 2002; Kramer 2002, S. 46–61).

Die Entscheidung für das Forschungsfeld FWS fiel zum einen wegen des formalen Status, zum anderen wegen des ganzheitlichen pädagogischen Konzepts dieser Schulform (Leber 2003, Schieren 2010).

Die These ist, dass die größere Eigenständigkeit, die mit dem Status „Schule in freier Trägerschaft mit besonderer pädagogischer Prägung“ verbunden ist, die Realisierung eines inklusiven Konzepts erleichtert. Dafür spricht, dass dieser Status es z.B. den FWS seit vielen Jahren ermöglicht, Schülerinnen und Schüler unter Verzicht auf die Zuschreibung der „unscharfen Kategorie“ eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Katzenbach 2014, S. 4) zu unterrichten, auch wenn dies für die jeweilige Einrichtung den Verzicht auf die höheren finanziellen Zuschüsse für Förderschüler mit sich bringt. Meines Wissens bleiben diese nicht etikettierten Inklusions- bzw. Integrationsfälle an FWS jedoch Ausnahmen.⁶ Unabhängig davon wurden – vor allem seit Inkrafttreten der BRK – auch einige FWS mit explizit inklusivem Konzept gegründet.⁷

Dafür spricht weiter, dass abgesehen von den rechtlich-organisatorischen Rahmenbedingungen ein inklusiver Ansatz im Prinzip durch das ganzheitliche Bildungskonzept der FWS verbürgt ist. Denn immerhin wurden seit ihrer Gründung 1919 in der Freien Waldorfschule Stuttgart (und anderen FWS) auch SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf unterrichtet. Erst nach deren Wiedereröffnung 1945 wurden die Förderschüler in eigene heilpädagogische Waldorfschulen sepa-

riert (Glöckler 2014). Diese arbeiten jedoch weiterhin nach dem gleichen Kern-Curriculum wie die traditionellen FWS. Die prinzipiell inklusive Konstitution der FWS manifestiert sich darüber hinaus auch in der autonomen Personalplanung, d.h. der Einarbeitung der Novizen, der Einstellung der Lehrpersonen und deren Fortbildung, in der partnerschaftlichen Entscheidung über ein Arbeitsbündnis zwischen Institution und Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern (Oevermann 1996, S. 115, 141–145) sowie in der anderen Form der Leistungsbewertung.

Zur Schulbiographie von inklusiv unterrichteten Waldorf-Schülerinnen und -Schülern wie auch zu den in FWS bisher gemachten Erfahrungen mit Integration bzw. Inklusion liegen bisher noch keine systematischen Untersuchungen vor. Die detaillierte und methodisch gestützte, rekonstruktive Aufarbeitung schulbiographischer und inklusionspädagogischer Erfahrungen an FWS im Rahmen meines Forschungsprojektes ist daher nicht nur für die waldorfpädagogische Community, sondern für die schulische Inklusionsdebatte insgesamt von allgemeinem Interesse.

Im vorliegenden Beitrag konzentriert sich das Erkenntnisinteresse auf die Bedeutung subjektiver Erfahrungen eines adoleszenten Inklusionsschülers. Unter der Prämisse, dass der Umgang mit SchülerInnen mit Einschränkungen grundsätzlich bei allen Akteuren Befindlichkeiten von Fremdheit auslösen kann, die – vor allem wenn sie unreflektiert bleiben – die prinzipielle Anforderung an ein „selbstverständliches, gleichberechtigtes und wertschätzendes Miteinander“ (Katzenbach 2014) an ihre Grenze bringen, wurde dies mit dem Begriff der Fremdheit im Sinne der Romantik in Zusammenhang gebracht, weil die im Verlauf der Adoleszenz stattfindenden entwicklungspsychologischen Prozesse immer mit Interioritäts-Abgrenzungen verbunden sind.

Unter der Bedingung von Einschränkung kann dies mit Erfahrungen von Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit verbunden sein, die sich zu existentiellen Krisen steigern können. Daher ist mit Bezug auf den Fall, der dem Artikel zugrunde liegt, die Kategorie der Fremdheit besonders aufschlussreich.

Zum Verständnis des Begriffs verweise ich auf Waldenfels, der sich in „Topographie des Fremden“ zunächst auf Husserl bezieht. Husserl fasst das Wesen des Fremden als „bewährbare(n) Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“. Fremdheit – so Husserl – bestimme sich „durch die Art ihrer *Zugänglichkeit*“ (zit. nach Waldenfels 1997, S. 25–26). Bezogen auf einen (inklusions)pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass etwas originär Unzugängliches, das Barrieren schafft, als ein Fremdes aufgefasst werden kann. Als ein *bloß* Fremdes bleibt es in der Begegnung unabgeschlossen, so dass ein Zugang zu dem ursprünglich Unzugänglichen eröffnet werden kann. Diese Zugangsweise ist sowohl abhängig vom spezifischen Charakter der Fremdheit, als auch von der Art, wie ich dem Fremden begegne. In diesem Verständnis bewährt sich Fremdheit dann, wenn sie einen Zugang schafft.

In diesem Sinne ist Fremdheit keine negative Definition, sondern etwas, was „in Form eines Außer-ordentlichen [...] auftaucht“ (ebd., S. 10–11), mithin etwas, was für eine pädagogische Beziehung konstitutiv ist, was hinsichtlich institutioneller Bildungsprozesse nicht nur in einer unmittelbaren Beziehung der Akteure, sondern z.B. auch an einem Gegenstand des Unterrichts als Fremdes bzw. Außer-ordentliches/Unzugängliches von allen Beteiligten erfahren werden kann. Im vorliegenden Fall handelt es sich nicht um ein radikal Fremdes, sondern um Erfahrungen von Anderssein, von Unzugänglich- oder Unzugehörigsein, die sich in

Form von feinen sprachlichen Nuancierungen materialisiert haben. Befindlichkeiten von Fremdheit zwischen interviewter und interviewender Person werden hier bewusst ausgeklammert. Im Zentrum stehen vielmehr Seins- und Erscheinungsweise des subjektiv Fremden, die anhand von Beispielen aus der Fallrekonstruktion in Auszügen dargestellt werden. Weitere theoretische Bezugnahmen richten sich auf das Strukturmodell der schulbiographischen Passung (Kramer 2002) sowie auf Konzepte von Bildung und Individuierung (Oevermann 2004b; Helsper 1989). Dabei wird vor allem das Modell von Krise und Routine in Hinsicht auf Einschränkung und Behinderung aufschlussreich (Oevermann 2008).

2 Einführung in den Fall Quirin

Die Analyse, die hier skizziert wird, ist als exemplarischer Einzelfall in ein Sample von insgesamt vier an der Untersuchung beteiligten FWS eingebettet, um für das Thema Inklusion die Perspektive eines Betroffenen empirisch gestützt berücksichtigen zu können. Forschungsstrategisch entscheidend war, dass es sich bei dem Informanten um einen bereits erwachsenen Schüler mit Behinderungen handelt, der in der Lage ist, nahezu seine gesamte Schulzeit in integrativ bzw. inklusiv orientierten Institutionen reflektieren und sich dazu äußern zu können.

Protagonist der Darstellung ist ein junger Mann (hier „Quirin“ genannt), der im November 2012 im Begriff war, sich trotz einer mit gravierenden Beeinträchtigungen einhergehenden Erkrankung auf das Abitur vorzubereiten.⁸

Die Schule, in der Quirin unterrichtet wurde, entspricht in Hinsicht auf einen inklusionspädagogischen Ansatz einer elementaren Entwicklungsstufe (Sisti-Wyss 2012, S. 78). D.h., Inklusion hat sich dort (noch) nicht in Form eines pädagogischen Konzepts etabliert. Das Kollegium entscheidet je nach Spezifik des Einzelfalls, d.h. der Art des Förderbedarfs eines Schülers, einer Schülerin und unter Berücksichtigung der institutionellen Ressourcen, ob der Unterricht und damit eine angemessene Förderung des Betreffenden gewährleistet werden kann.

Das Protokoll des Schüler-Interviews ist aufgrund der Differenziertheit der Aussagen für die Forschungsfrage insofern aufschlussreich, als dabei die komplexe Problematik von Bildungsfähigkeit und Bildungsmöglichkeit unter der Bedingung leiblich-körperlicher Einschränkungen zur Sprache kommt.

3 Objektive Daten des Falles Quirin⁹

Für diesen Beitrag wurden die Mitteilungen gezielt in Hinsicht auf ihre Relevanz für den Kontext Schule ausgewählt. Namen und persönliche Daten wurden maskiert.

3.1 Familie

Der Junge wurde 1991 geboren. Beide Eltern waren Ärzte, wobei die fachärztliche Ausbildung der Mutter zu dieser Zeit noch nicht abgeschlossen, die des Vaters indessen schon beendet war. Aus dieser Verbindung sind keine weiteren Kinder hervorgegangen.

Nach der elterlichen Trennung im Alter von zweieinhalb Jahren wurde Quirins Zuhause instabil. Er pendelte zunächst wöchentlich, dann mehrtägig wechselnd zwischen dem Haushalt der Mutter, des Vaters und dem der Großeltern mütterlicherseits. Dieses Pendeln zwischen drei Haushalten bedeutete einerseits, dass der Betreuungsaufwand nicht nur auf einer Person lastete, sondern sich auf mehrere verteilte. Der relativ häufige Wechsel verstärkte andererseits das Risiko, dass Quirin ein stabiles Grundgefühl von Zuhause sein nur schwer aufbauen konnte, zumal bei ihm der Aufbau einer körper-leiblichen¹⁰ Selbst-Sicherheit krankheitsbedingt immer wieder irritiert wurde und er zugleich die prinzipiell traumatische Erfahrung der elterlichen Trennung verarbeiten musste.

In seinem achten Jahr wurde ein nicht-behinderter Halbbruder mütterlicherseits geboren; drei Jahre später kamen eine Halbschwester mütterlicherseits und ein Halbbruder väterlicherseits, beide ohne Behinderung, zur Welt.

Seit seinem 17. Lebensjahr lebt Quirin dauerhaft in der neuen Familie der Mutter.

3.2 Entwicklung

Quirins körper-leibliche Entwicklung war von vornherein beeinträchtigt: Aufgrund einer Hypotonie des Rumpfes und der Streckmuskulatur konnte er sich nur schwer aufrichten und halten, er schwankte beim Gehen (Seemannsgang). Auch die Sprachentwicklung war aufgrund einer Dysfunktion von Gesichts- und Mundmuskulatur sowie häufigen Atemwegserkrankungen gehemmt. Damit sah Quirin sich in zwei basalen Lebensäußerungen eingeschränkt: auf der Ebene von Sprache eingengt und von Bewegung unsicher.

3.3 Bildungsgang

Mit etwa drei Jahren kam Quirin in den städtischen Kindergarten, später in die Grundschule am Wohnort der Großeltern mütterlicherseits. Dies lässt vermuten, dass die Eltern beabsichtigten, der Bildungsweg ihres Kindes möge sich in möglichst normalen Bahnen bewegen. Das Engagement der Großeltern mütterlicherseits für ihren Enkel wird verständlich unter der Voraussetzung, dass der Betreuungsaufwand für ihn von vornherein vergleichsweise hoch war und es notwendig machte, die Mutter darin sowie während des Abschlusses ihrer fachärztlichen Ausbildung zu unterstützen.

Nach Quirins erstem Schuljahr wurde von der Grundschule ein Wechsel an eine „Sonderschule“¹¹ empfohlen. Das lässt darauf schließen, dass das Kollegium entweder aufgrund der Schwere der Beeinträchtigung des Jungen oder mangelnder Ressourcen die Beschulung unter „normalen“ Bedingungen nicht fortsetzen wollte oder konnte. Die Eltern entschieden sich jedoch für die Montessorischule in

A-Stadt, was die Vermutung verstärkt, dass sie ihren Sohn unter dem Aspekt der Normalitätssicherung in einer nach dem Konzept des Gemeinsamen Unterrichts bzw. einer integrativ/inklusiv orientierten Schule unterrichtet wissen wollten.

In der Montessorischule wurde bei Quirin zunächst ein motorischer Förderbedarf diagnostiziert. Obwohl er dort von Anfang an den Status eines Sonderschülers erhielt, konnte der Besuch einer Sonderschule vermieden werden, da die Montessorischule als Schule mit besonderer pädagogischer Prägung ihre Möglichkeit nutzte, unabhängig von der für staatliche Einrichtungen bindenden Erlasslage auch ausgewiesene Sonderschüler in ihren Klassen zu unterrichten.¹² Damit bestätigt sich, dass die Eltern vom gängigen Weg der selektiven Zuweisung in eine am spezifischen Förderbedarf von Kindern orientierte Institution abweichen wollten, um den Bildungsgang ihres Sohnes nicht von vorneherein eingeschränkt zu sehen.

Aufgrund seines Umzugs in den Haushalt der Mutter wechselte Quirin 2010 in die Freie Waldorfschule, die seine beiden Halbgeschwister mütterlicherseits bereits besuchten. Dort schloss er – einundzwanzigjährig – seine Schulbildung mit dem Abitur ab und begann anschließend ein Universitätsstudium.

3.4 Krankheit und Behinderung

In seinem achten Lebensjahr wurde bei Quirin eine seltene neurodegenerative, progrediente Erkrankung diagnostiziert.¹³ Sie betrifft vor allem das Kleinhirn und ist mit einer Immunschwäche assoziiert. Ihre Folgen sind aufgrund des vorzeitigen Zelltods im Gehirn gravierend. Zu nennen sind vor allem starke Einschränkungen im Bereich von Bewegungskoordination und Körperhaltung, ein zurückgehendes Sprechvermögen mit undeutlich werdender Artikulation, ein zunehmender Verlust von Fähigkeiten, etwa von Konzentration und Gedächtnis; schwindende Ausdauer u.v.m.

Dieser späte Zeitpunkt der Diagnosestellung ist im Hinblick auf die berufliche Orientierung der Eltern, die beide Ärzte sind, merkwürdig. Es liegt nahe, dass sie die Symptome der Krankheit über längere Zeit nicht ernst genommen oder „übersehen“ haben und das Problem verdrängt wurde.¹⁴ Wahrscheinlich war erst die Empfehlung für den Besuch einer Sonderschule bzw. die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ein Anlass für die Eltern, eine gesicherte Diagnosestellung zu forcieren.

4 Beispiele aus der Sequenzanalyse

Nachfolgend werden vier Beispiele des Interviewprotokolls herangezogen und interpretiert, wobei dem methodisch-methodologischen Ansatz entsprechend dem Beginn der Interaktion eine Eröffnungsfunktion zukommt, die für die Analyse besonders aufschlussreich ist (Overmann 2002).¹⁵

4.1 Am Anfang

Das hier interpretierte Protokoll bezieht sich auf eine Stelle kurz nach Beginn des Interviews. Die interviewende Person (IP) sagt, sie interessiere sich für seine „gesamte Schulbiographie“. Darauf antwortet Quirin:

also , ich fang ma ganz v-vorne an , em , als ich in die schule sollte da , sind em-m-wir also , meine eltern und ich halt , eigentlich durch , durch halb , durch halb deutschland gependelt um , halt ne schule zu finden die , en körperbehinderten aufnimmt und so weiter und , dann war ich halt erst mal , ne ganz lange zeit an der (schluckt) montessorischule in x (I: hmhm) , am-m-a und da gings mir auch sehr gu-ut , ich dachte das wär **die** schule wo ich dann em-mein abi auch machen , würde aba em, die hatten ja zum teil ziemlich fragwürdige typen aufgenommen//

Die Partikel *also* hat hier eine dezidiert eröffnende Funktion und ist mit der unmittelbar folgenden Entscheidung *ich fang ... an* eine gültige Einverständniserklärung der zu erfüllenden Erwartung der IP. Quirin profiliert sich als derjenige, der den Themeneinstieg bestimmen und sich zu einem ersten Thema äußern wird, und zwar a) in eigener Person (*ich*) und b) inhaltlich, indem er sich auf einen Anfang bezieht. Damit wird zum einen sein Autonomiestreben deutlich, zum anderen weist die Absicht, seine Schulbiographie bis zu einer Zeit *ganz vorne* zu reflektieren, unschwellig auf eine längere Geschichte hin, d.h. auf eine Situation, die – noch ungesichert – eine andauernde komplexe Problematik vermuten lässt.

Das leicht resignative *als ich in die schule sollte* steht im Widerspruch zu dem Impuls des In-die-Schule-Wollens, mit dem viele Kinder auf die Schule zugehen. Es zeichnet sich hier eine Distanziertheit ab, die aus der generalisierenden Perspektive eines sechs- bis siebenjährigen Kindes auf dessen Nicht-Autonomie verweist und zugleich ein Indikator ist für einen eher schwach ausgeprägten Wunsch, in die Schule zu kommen, weil er a) die bekannte und vertraute Atmosphäre des Zuhauses oder Kindergartens nicht gegen ein ihm fremdes und unsicheres Milieu eintauschen wollte, oder weil er b) bereits vor der Einschulung, z.B. im Kindergarten, Erfahrungen des Scheiterns hatte hinnehmen müssen, die er nun auf die Schule übertrug und die seine Freude darauf beeinträchtigten.

Beides, die weit zurückreichende Erinnerungsbewegung nach *ganz vorne* sowie die Formulierung *als ich in die Schule sollte* bestärkt die Vermutung einer sich darin ausdrückenden komplexen Problematik.

Mit *da* wird der Zeitpunkt eines Geschehens avisiert, das Quirin auf ein Wir bezieht und dies erläutert mit den Worten *also, meine eltern und ich halt*, wodurch er rückblickend die intakte Einheit von Kind und Eltern akzentuiert.

In der Formulierung, sie seien *eigentlich durch , durch halb , durch halb deutschland gependelt*, kündigt sich unschwellig etwas an, auf das er *eigentlich* zu sprechen kommen will, nämlich die Ursache des Pendelns. Die Begründung *um , halt ne schule zu finden* verweist durch das unmittelbar anschließende *die* zugleich darauf, dass es sich um eine Institution handeln muss, die spezielle Voraussetzungen erfüllt, sonst wäre Quirin wie jedes andere schulpflichtige Kind in der Grundschule in der Nähe seines Wohnortes aufgenommen worden. Dies war in seinem Fall offenbar nicht selbstverständlich. Als Ursache für eine in Frage stehende Aufnahme in die nächste Grundschule kann – noch mit Vorbehalt – Quirins Beeinträchtigung vermutet werden und/oder das möglichst uneingeschränkte Normalitätsstreben der Eltern in Hinsicht auf den Bildungsprozess ihres Sohnes.

Zugleich deutet die Tatsache, dass Quirin in seiner Retrospektive *zuerst* die Suche nach einer für ihn geeigneten Schule reflektiert, auf die Bedeutung der gemeinsamen Aktion und der damit verbundenen Ungewissheit, womit seine mehrmals mit „*halt*“¹⁶ markierte, resignative Haltung motivierbar gemacht werden kann.

Die folgende Äußerung *die, en körperbehinderten aufnimmt und so weiter* lässt nun keinen Zweifel mehr am Ziel der gemeinsamen Unternehmung: Es galt, eine Schule zu finden, in der Quirin trotz seiner Beeinträchtigung und vermutlich unter Vermeidung einer kategorialen Einstufung unterrichtet, d.h. als quasi „normaler Schüler“ behandelt werden konnte. Ziehen wir hier das Einschulungsjahr hinzu, wird unter dieser Prämisse die zunächst irritierende Formulierung „durch Deutschland pendeln, um eine Schule zu finden“ schlüssig, denn auch 1998 waren inklusiv oder integrativ arbeitende Institutionen in Deutschland noch dünn gesät und mussten von den Eltern tatsächlich gesucht werden.

Begründungsbedürftig ist nun, dass Quirin sich hier nicht mehr wie am Anfang der Sequenz direkt äußert, in diesem Fall also gesagt hätte „*die mich aufnimmt*“, sondern er abstrahiert und generalisiert, indem er sich als *körperbehinderten* etikettiert und zugleich in eine Gruppe einreicht: Er ordnet sich ein als einen (*en*) von diesen (*körperbehinderten*). In diesem Abstraktionsvorgang manifestiert sich a) eine kompensatorische Form der Selbstzuschreibung und b) eine Distanznahme von seinem Körper, zu dem er sich wie zu etwas Fremdem, einem Objekt positioniert, so als ob er und sein Körper zwei grundsätzlich verschiedene Gebilde seien.

Mit Blick auf Quirins Ausgangslage wird dieses distanzierte Körpergefühl verstehbar: Zur Zeit des Interviews ist er 21 Jahre alt, d.h. in entwicklungspsychologischer Perspektive ist die Umgestaltung zu einem ausgereiften, zeugungsfähigen Erwachsenen abgeschlossen. Betrachtet man Quirins Biographie unter dem Aspekt der Krisenbewältigung¹⁷, werden die durch seine Krankheit verursachten, meist unvorhergesehen Einbrüche für ihn zu einer tiefen Verstörung, weil Fähigkeiten verloren gehen, auf die er vorher vertrauen konnte. Dieser unvorhergesehene Verlust eines Könnens löst Gefühle der Entfremdung von der eigenen Körper-Leiblichkeit aus, um so mehr, als sie Quirins kognitiven und reflexiven Fähigkeiten sowie seiner sprachlichen Kompetenz immer weniger eine Basis gibt, auf die er sich wie selbstverständlich stützen könnte. Sukzessive verschließt sich ihm so der seiner-selbst-gewisse Zugang zum eigenen Körper. Die Tatsache, dass ihm auch in Hinsicht auf sein sexuelles Begehren körper-leibliche Grenzen gesetzt sind und er stärker als seine Peers mit Gefühlen eines Sich-selber-Fremdseins konfrontiert ist, wird für Quirin zu einer zusätzlichen und anhaltenden Quelle von Krisen: Auf der einen Seite erlebt er sich als ein selbstbewusst und autonom agierendes Ich, auf der anderen Seite als Einen von Diesen, deren Körper nicht voll verfügbar ist. Unter diesen konkreten Lebensbedingungen kann sich in Quirin ein Kohärenzgefühl von Ich und Körper-Leib nur schwer einstellen. Die Distanzierungsbewegung von der eigenen Körper-Leiblichkeit, die er gleich zu Beginn des Interviews sprachlich vollzieht, kann daher als latenter Reflex auf seine krisenreiche psycho-physische Ausgangslage motivierbar gemacht werden.

Mit *und, dann war ich halt erst mal, ne ganz lange zeit an der* (schluckt) *montessorischule in x* wird die Retrospektive fortgesetzt, doch während Quirin vorher von einem Wir spricht, äußert er sich hier in direkter Form (*war ich*), wobei er seine Mitteilung wiederum schon im Ansatz resignativ konnotiert (*halt*). Demnach war *dann*, d.h. zu einem bestimmten Zeitpunkt, die Suche nach einer geeigneten Schule erfolgreich abgeschlossen. Jetzt spricht er von sich als Schüler, wo-

bei *erst mal* darauf schließen lässt, dass es in seiner Schulbiographie mehrere Einrichtungen gab. Im Folgenden müsste er sich zunächst auf die Schule beziehen, in die er zuerst eingeschult worden war.

Hier ergibt sich allerdings eine erhebliche Differenz zwischen Quirins Äußerung und den objektiven Daten: Es zeigt sich nämlich, dass er eine entscheidende Tatsache völlig ausblendet, denn die erste Klasse verbrachte er an der Grundschule am Wohnort seiner Großeltern. Erst danach erfolgte ein Wechsel an die Montessorischule. Begründungsbedürftig ist also, warum Quirin – obwohl seine Geschichte „ganz vorne“ beginnen soll – dieses Jahr unterschlägt bzw. warum er nicht an dieser Schule geblieben ist oder bleiben konnte.

Hier sind zwei Lesarten denkbar:

- Sinnlogisch wäre, das Ausblenden zunächst mit der Tatsache in Zusammenhang zu bringen, dass an ihn – da er damals noch keinen Status als „Sonderschüler“ hatte – die gleichen Anforderungen gestellt und daher seine Leistungen nach den gleichen Maßstäben bemessen wurden wie bei anderen SchülerInnen auch. Möglicherweise waren Quirins krankheitsbedingte Einschränkungen jedoch damals schon so gravierend, dass er an den für diesen Zeitpunkt (Ende der ersten Klasse) vorgegebenen Lernzielen scheiterte. Dies muss er als ein gravierendes, höchst kränkendes persönliches Scheitern erlebt haben.
- Die Lesart, die Grundschule habe aus einem anderen Grund (z.B. mangelhafte personelle und/oder materiale Voraussetzungen) einen angemessenen Unterricht für Quirin nicht mehr gewährleisten können oder wollen und damit ihre Empfehlung an eine Sonderschule begründet, kann nicht vollständig ausgeschlossen werden. Da hier jedoch das Scheitern auf Seiten der Institution läge, wäre dies aus Quirins Perspektive leichter zu verkraften gewesen und als Ursache des totalen Ausblendens seines ersten Schuljahres eher unwahrscheinlich.

Der folgende, mehrfach unterbrochene Anschluss *am-m-a-und da gings mir auch sehr gu-ut* ist nicht nur eine positive Einschätzung seiner Zeit an der Montessorischule; die Formulierung ist unschwellig auf den Zeitpunkt eines Scheiterns hin angelegt, etwa i.S.v.: „Es ging mir sehr gut, bis ...“. Diese Vermutung bestätigt sich unmittelbar danach durch die Auskunft: *ich dachte das wär **die** schule wo ich dann em-mein abi auch machen , würde*. Quirin trägt also bestimmte Erwartungen an die Montessorischule heran, die sich jedoch nicht, wie zu vermuten wäre, z.B. auf eine Rücksichtnahme auf seine spezifische Situation als Schüler mit Beeinträchtigungen beziehen. Für ihn hatte von Anfang an die Erwartung Priorität, er könne dort *[s]ein abi auch machen*. Dass es diesbezüglich eine Enttäuschung gegeben hat und er seine Gedanken im Nachhinein korrigieren musste, zeigt der Gebrauch des Konjunktivs (*das wär **die** schule*).

Demnach hat er sich gedanklich schon relativ früh mit dem Ziel seiner Schulbildung auseinander gesetzt und strebt einen seinem Selbstentwurf entsprechenden Schulabschluss an. Der Zusatz *auch* markiert, dass er sich dabei in einen gesellschaftlichen Kontext stellt. D.h. er reiht sich ein in den akademischen Bildungsstand seines familialen Milieus. Sprachlich impliziert diese Sequenzstelle zugleich eine Vergemeinschaftung mit denjenigen Akteuren seiner Peergroup, die ebenfalls Abitur machen wollen.

Die Begründung, die Quirin unmittelbar danach für seine Enttäuschung anführt, bezog sich auf eine Maßnahme, die im Widerspruch stand zu seiner Absicht, das Abitur zu machen. Seiner Auffassung nach entstand das Problem durch

die Aufnahme von „*fragwürdigen Typen*“ in seine Klasse, d.h. von MitschülerInnen, deren Mentalität oder Verhalten ihn befremdeten und denen gegenüber er auf Distanz ging. Damit zeichnet er implizit subjektiv ein von „*fragwürdigen Typen*“ deutlich abweichendes Selbstbild. Motivierbar zu machen wäre sowohl die Distanznahme als auch seine Negativkritik entweder durch ein moralisch unqualifiziertes Verhalten von Mitakteuren, etwa wenn sie Schwierigkeiten hatten, mit Quirins Beeinträchtigung umzugehen und er beschämt oder missachtet worden wäre. Denkbar wäre auch eine Distanznahme aufgrund von kognitiv schwächeren MitschülerInnen, die die Qualität einer Abiturprüfung dieser Schule aus seiner Sicht minderte. Dies korrespondierte zugleich mit dem Ziel, das Quirin vor dem Hintergrund der Normalitätsfolie vorschwebt: wie andere auch ein – in der letzten Lesart uneingeschränkt gesellschaftlich anerkanntes – Abitur zu machen.

An dieser Stelle kam es leider zu einer Störung des Interaktionsverlaufs durch Quirins Tutor, der fragte, ob er „gebraucht werde“. Die Interpretation dieser kurzen Sequenz wird aus Platzgründen hier jedoch ausgelassen.

Unmittelbar danach sagt Quirin:

ich bin ich hab viel absolviert ich hab da , mein hauptschul und realschulabschluss gemacht

Die Unterbrechung hat eine markante thematische Wendung zur Folge, durch die sich nicht mehr eindeutig erschließen lässt, worauf sich die Fragwürdigkeit bezieht, die Quirin vorher bestimmten Typen zugeschrieben hat. Er setzt nun mit *ich bin* zunächst an zu einer Auskunft über sich selbst, der ein Anschluss i.S. von „Ich bin dort gut integriert gewesen“ oder „Ich bin da gerne hingegangen“ folgen müsste. Dieser Ansatz bricht jedoch ab, und er richtet den Blick auf sein schulisches Handeln bzw. seine schulischen Erfolge mit der Mitteilung *ich hab viel absolviert*. Hier ist der Ausdruck „absolvieren“ mit „etwas ablegen“, „bestehen“ oder „bewältigen“ zu interpretieren. Damit verweist Quirin mit einem gewissen Stolz nicht nur auf seine schulischen Leistungen, sondern bringt zugleich etwas Allgemeines zum Ausdruck, i.S.v. „Einschränkungen müssen nicht daran hindern, Krisen zu bewältigen.“ Diese generalisierende Aussage wird nun differenziert, indem er mitteilt, er habe *da* – nämlich an der Montessorischule – seinen *hauptschul und realschulabschluss gemacht*. Damit bestätigt sich die oben genannte Vermutung, dass Quirin an die Montessorischule die Erwartung hatte, dass ihm dort nicht von vorneherein Bildungsräume versperrt werden und er einen seiner Begabung und seinem Selbstentwurf entsprechenden, möglichst hochrangigen Schulabschluss erreichen kann.

Zwischenresümee

1. Durch seine schwere, mit Beeinträchtigungen einhergehende Erkrankung steht Quirin vor der Tatsache, dass die körperlich-leibliche Grundlage seiner Entwicklung und seines Bildungsprozesses auf mehreren Ebenen und mit der Zeit immer massiver beeinträchtigt ist und die mit jeder Entwicklung und Selbstbildung einhergehenden Krisen für ihn erheblich schwieriger verlaufen. So wird bereits zu Beginn des Interviews Quirins Kernproblem und zugleich die Ursache seiner la-

tenten Sorge sichtbar: die Erfahrung von mit der Zeit massiver werdenden Einschränkungen, einem Nicht-sicheren-Zuhausesein in seinem Körper-Leib und damit Zustände von Fremdheit im Eigenen, die Ängste vor neuen Anforderungen in ihm auslösen können und mit Erfahrungen des Scheiterns verbunden sind.

2. Andererseits verfügt Quirin über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und hohe Reflexionsfähigkeit, um sich authentisch und inhaltlich nuanciert zu seinen Erfahrungen äußern zu können.

3. Fakt ist, dass a) Quirins Beschulung in der Grundschule scheiterte, b) das erste Schuljahr in seinem Bewusstsein wie nicht mehr existent ist und daher nicht zur Sprache kommt. Die eklatante Leugnung dieser Tatsache ist jedoch nicht im Sinne eines strategischen Verschweigens zu deuten, etwa um das Scheitern vor der IP nicht auszubreiten. Dagegen spricht die reflexive Offenheit und Souveränität, mit der er sich von Anfang an auf das Interview einlässt und es thematisch bestimmt. Die Leugnung kann vielmehr motivierbar gemacht werden mit Erfahrungen aus dieser Zeit, die – zumal sie in einer Ablehnung seiner Person kulminierten – so negativ oder beschämend für ihn waren, dass er sie quasi aus seinem Bewusstsein eliminiert hat. So schieben sich die Termine der Ein- und Umschulung ineinander und die Schulzeit beginnt für ihn mit der Einschulung in die Montessorischule.

4. Für die Eltern hat in Hinsicht auf Quirins Bildungsprozess eine möglichst weitgehende Normalitätssicherung Priorität. Daher sollte die aus der Feststellung eines Förderbedarfs resultierende Konsequenz einer Einschulung des Kindes in eine „Sonderschule“ möglichst vermieden werden, weil dies aus der Perspektive von Normalität als eine mit Ausgrenzung verbundene Etikettierung und generelle Beschränkung seiner Bildungsmöglichkeiten gesehen wurde. Dies belegt die Entscheidung der Eltern für die Montessorischule, obwohl es auch damals schon, wenn auch sehr wenige, integrativ bzw. inklusiv orientierte staatliche Schulen in erreichbarer Nähe seines Wohnortes gab.

5. Trotz seiner Einschränkungen hat Quirin das Niveau der Bildungsaspiration seines Milieus auf der Folie von Normalität wie selbstverständlich übernommen. Er strebt wie andere auch das Abitur an, allerdings in einer ihm angemessenen Form, die möglicherweise vom üblichen Weg abweicht und die er daher mit gutem Grund „sein Abi“ nennen kann. Das Bewältigen der ersten Schritte dorthin erforderte von Quirin jedoch nicht nur Rationalität und Durchhaltekraft, sondern eine prinzipielle Orientierung an seinen spezifischen Gegebenheiten, d.h. seinem tatsächlichen Können.

6. Es zeichnet sich bei Quirin von Anfang an eine Tendenz ab, sich in Distanz zu Anderen zu positionieren. Dies konnte im ersten Beispiel an zwei Sequenzstellen nachgewiesen werden: Einmal sind es „die“, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer, von denen er Abstand nimmt, weil sie „fragwürdige Typen“ aufgenommen haben. Das zweite Mal grenzt er sich ab von den „fragwürdigen Typen“ selber, wobei durch die Unterbrechung des Interviews ungeklärt bleibt, ob seine Fragen in Richtung der ethischen Haltung und sozialen Verantwortung oder in Richtung der kognitiven Fähigkeiten seiner Mitakteure gehen.

Aus dem Bisherigen ergibt sich eine mannigfaltige, beziehungsreiche Reflexionsbewegung, in der Tilgen, Glätten und Resignieren von einer Tendenz der Normalisierung und Distanzierung dominiert werden.

4.2 Ich und Die

Die folgende Sequenzstelle bezieht sich auf Quirins Wechsel in die Freie Waldorfschule.

Quirin: bei mir wars so als ich da , als ich in die elfte klasse hier kam , da hab ich da hatten is meine mutter erst hier hergekommen hat ihnen erklärt was mit mir los is und so weiter und als ich dann nochma hier war hab ich auch son kleinen vortrag gehalten über mich über meine krankheit //...// und , ich hab das halt versucht alles , auf ne andere weise denen zu vermitteln (I: hmhm) , dass die mich auch verstehn (IP: hmhm) (2) und wie gesagt mit , manchen aus der klasse versteh ich mich , **sehr** gut mit manchen gut mit manchen weniger gut aber das-s denk ich überall so (IP: hmhm) (4)

Der Beginn mit den Worten *bei mir wars so* lässt auf einen Vergleich schließen, etwa mit dem Wechsel eines anderen Schülers in Quirins neue Klasse, von dem er sich absetzt. *Sein* Übergang in die elfte Klasse ist eine Art Präludium mit zwei Sätzen: *Erst* ist seine Mutter gekommen und *hat ihnen erklärt was mit mir los is*. Im ersten Satz adressiert er sich so als jemanden, mit dem „etwas los“, d.h. etwas außer der Ordnung und daher erklärungsbedürftig ist. Darum hält er in einem zweiten Satz *auch son kleinen vortrag* über sich und führt sich in die Gruppe ein, indem er *versucht*, etwas *auf ne andere weise ... zu vermitteln*. Diese „andere Weise“ impliziert einen Kontrast, der sich auf „vermitteln“ bezieht. Daraus lässt sich schließen: Quirin hat im Zugehen auf eine fremde Gruppe bereits die Erfahrung gemacht, dass ihm die üblichen Methoden des Sich-vertraut-Machens (z.B. spontane Verabredungen, Feste, gemeinsamer Sport etc.) nur eingeschränkt oder gar nicht zur Verfügung stehen. Deshalb versucht er es hier auf der symbolischen Ebene, dem Sprechen über sich, indem er *alles*, seine Krankheit, seine Behinderung, d.h. seine gesamte Situation in einen „kleinen Vortrag“ kleidet.

Dabei wahrt Quirin immer Distanz: Auf der einen Seite steht er, ein Fremder für die ihm fremde Klasse, die sich auf der anderen Seite befindet. *Ihnen* erklärt bzw. *denen* versucht er ein Bild von sich *zu vermitteln*, das mit seinem eigenen Selbstentwurf möglichst identisch sein soll. Der Zweck dieses Vermittlungsversuchs ist, *dass die mich auch verstehn*. Das Bedürfnis, Andere mögen das Außerordentliche seiner Lage verstehen, resultiert zunächst aus dem Gefühl der Unzugänglichkeit eines für ihn selber hoch komplexen Neuen: unbekannte Schule, andere Akteure und Anforderungen. Zugleich antizipiert er die Fremdheit bei Anderen, die er aufgrund seiner Beeinträchtigung auslösen könnte.

Seine Strategie ist daher, die Fremdwahrnehmung von und vor Neuen zu „managen“, d.h. seine Problematik „fremd“ zu machen, sie von sich selber zu entfernen, um sie dann seinem Selbstentwurf entsprechend präsentieren zu können und die Anderen auf dem Weg des Sprechens über seine Geschichte zu erreichen. Zwar behält er seine distanzierte Position bei, dennoch ist der Vermittlungsversuch quasi eine symbolische Hand, die er den Anderen entgegenstreckt in der Hoffnung oder Erwartung, dass er verstanden werde.

Zwischenresümee

1. Mit der aufwändigen Form der Selbsteinführung (Vortrag) will Quirin eine Vergemeinschaftung mit den Anderen auf der Ebene des Voneinander-Wissens erreichen. D.h. er will nicht bloß als Mitschüler, mit dem „etwas los ist“, bemitlei-

det oder geduldet werden, er will an einer Gemeinschaft teilhaben, die um seine Problematik weiß, ihn versteht und anerkennt.

2. Dass Quirin nach dem anfangs geäußerten existenziellen Bedürfnis verstanden zu werden eine eher triviale Beurteilung seiner Peerbeziehung hinzufügt, kann als ein Versuch interpretiert werden, a) Andere nicht zu überfordern mit dem eigenen Anspruch, d.h. diesen zu glätten bzw. abzuschwächen, b) als eine Art Sicherheitsmaßnahme, um etwaige Enttäuschungen auf der Ebene von Beziehung schon im Vorfeld abfangen zu können.

3. Zugleich wird die Bedeutung der Mutter für Quirins Bildungsprozess, hier: für seine Suche nach Anerkennung und Verstehen, thematisch, wie es sich bereits in 4.1. mit Bezug auf beide Eltern (*wir also, meine eltern und ich*) abzeichnete. Auf der Basis des vorliegenden Protokolls wäre dies jedoch nicht material gedeckt zu rekonstruieren und muss daher in diesem Beitrag in der Andeutung bleiben.

4.3 Wer macht das denn!

Die folgende Sequenzstelle bringt Quirins Selbstbild und seine Probleme in Hinsicht auf typische Situationen des Settings Unterricht zur Sprache.

Quirin: ich bin zwar , **geistig** zurückgeblieben aber ich , brauch halt bei , manchen sachen mehr , mehr **zeit** um das zu verstehn als andere

IP: aber wenn sie dann nachfragen , dann[

Quirin: [ja aber (schluckt) em-m jetzt ma **ehrl**ich , em (schluckt) vor versammelter klasse , em sich melden und , wenn lehrer ne frage stellt die , **wahrscheinlich** für die andern hauptsächlich lächerlich klingt und , und insofern natürlich (?verändert?) wer macht das denn **wer**‘ (3)

Mit *ich bin* wird eine Selbstaussage eingeleitet: Quirin sieht sich hier nicht mehr wie in 4.1. als einen Körperbehinderten, sondern bezeichnet sich als **geistig zurückgeblieben**. Das Partizip Perfekt *zurückgeblieben* markiert einen eher abgeschlossenen Zustand, den er für sich allerdings nicht akzeptiert. Daher das eingeschobene „zwar“, das die starke Selbstzuschreibung einschränkt und zum Ausdruck bringt, dass er sein geistiges Zurückgebliebensein als lediglich partielle Einschränkung seiner Normalität begreift, zu der jetzt im Anschluss an eine entsprechende Konjunktion wie z.B. „daher“, „deshalb“ oder „und“ eine Erklärung folgen müsste. Mit „*aber*“ kündigt sich jedoch eine kontrastierende Wendung an. Sinnlogisch wäre hier ein Anschluss i.S. seines Normalitätsstrebens, etwa wie „aber ich will trotzdem Abitur machen“.

Stattdessen folgt dem „aber“ eine zweite Einschränkung, nämlich die Aussage *ich, brauch halt bei , manchen sachen mehr ... zeit*. Motivierbar zu machen wäre dieser Anschluss entweder a) als Gleichsetzung i.S.v. geistig Zurückgebliebensein = mehr Zeit brauchen; oder b) als Abschwächung bzw. Relativierung der Selbstzuschreibung i.S.v. geistig Zurückgebliebensein ist nicht so schlimm, es ist nur lang-samer sein; oder c) als Ausdruck einer indirekten Negierung der Selbst-Etikettierung „*geistig zurückgeblieben*“.

Die erste Lesart scheidet aus, da die kontrastierenden Adversativ-Junktoren „zwar ... aber“ einen Gegensatz erwarten lassen, der hier auch aufgebaut wird und in dem sich das Selbstverständnis des Sprechenden offenbart: Für ihn ist die Sache (das Zurückgebliebensein) nicht abgeschlossen. Er sieht sich zwar in einer

langsameren, dennoch in einer, nämlich der ihm eigenen Bewegung. Mit dem Ausdruck „zurückgeblieben“ ist zugleich das Problem der Zeit thematisch, die den Lernenden für einen *Schulabschluss* jeweils gewährt wird. Diesem institutionell vorgegebenen Zeitrahmen ist er aufgrund seiner Einschränkungen *bei*, *manchen sachen* jedoch nicht gewachsen, und allein in diesem Sinne sieht Quirin sich als „zurückgeblieben“ an.

Unter dieser Voraussetzung ist das die Selbstzuschreibung einschränkende „*zwar*“ und das anschließende „*aber*“ durchaus sinnlogisch, insofern darin Quirins Selbstverständnis und Autonomiestreben deutlich werden, was etwa zu paraphrasieren wäre mit den Worten: „Gemessen an den Anderen/„Normalen“ bin ich was das Lerntempo betrifft zwar zurückgeblieben, aber nicht geistig, denn ich kann verstehen, nur brauche ich eben für manche Sachen mehr Zeit als Andere.“

Nach *ja* folgt nun eine Art Frage der IP, die auf *dann*, d.h. auf die Konsequenz des Mehr-Zeit-Brauchens zielt, etwa wie: „Ja, aber was kommt denn *dann*, nach dem *nachfragen*?“ Implizit ist damit zum einen das methodische Vorgehen der Lehrpersonen, zum anderen das Verhalten der Mitakteure angesprochen. Hier wird IP von Quirin mit einem impulsiven *ja aber* unterbrochen, was eine weitere thematische Wendung erwarten lässt. Nun folgt eine Art Aufforderung *jetz ma ehrlich*, jedoch nicht in dem Sinne, dass die vorigen Aussagen unehrlich gewesen seien, sondern i.S. eines Appells, der an ihn und IP adressiert ist. Dies bestätigt das folgende *vor versammelter klasse*: Der Part von IP besteht also darin, sich *jetz ma ehrlich* seine Situation in der Klasse konkret vorzustellen. Peu à peu und sehr plastisch wird diese nun geschildert:

Quirin sieht sich *vor versammelter klasse* im Rampenlicht, vor der Halböffentlichkeit der schulischen Akteure. Für ihn bedeutet *sich melden* jedoch nicht nur ein Bestehen der üblichen Bewährungssituation im Unterricht in Hinsicht auf Wissen oder Nicht-Wissen auf einer performativen und auf einer intellektuellen Ebene.

Wenn (= wenn ein) *lehrer ne frage stellt* und Quirin darauf eingeht, bedeutet dies für ihn nicht nur, dass er sich wie andere auch *coram publico* präsentieren muss, sondern es kommt dabei auch sein Eingeschränktheit [sprechen, sich bewegen] in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Das Relativpronomen *die* lässt nun eine Erklärung zur Lehrerfrage erwarten. Dass er sich diesbezüglich nicht sicher ist, zeigen sein Zögern und das betont gesprochene *wahrscheinlich* vor dem den Nebensatz einleitenden *die*. Quirin antizipiert nun, wie *die andern* – d.h. seine Peers – die Frage hören, wie *die ... klingt*, was hier i.S.v. „aufnehmen“ zu interpretieren ist.

Unklar bleibt, wie die seltsame Kombination von „hauptsächlich“ mit „lächerlich“ an dieser Stelle zu verstehen ist.

- Eine Option wäre, dass „hauptsächlich“ sich auf das Adjektiv „lächerlich“ bezieht, was den Umfang, d.h. die Intensität des Lächerlichen abschwächte, ähnlich wie „ziemlich“ oder umgangssprachlich „ein bisschen“.
- Eine zweite Lesart wäre, dass „hauptsächlich“ sich auf das Verb „klingen“ bezieht, was hier analog zu „ist“ zu interpretieren wäre. Eine Frage kann z.B. als hauptsächlich lächerlich und außerdem noch als „dumm“, „überflüssig“ oder „unmöglich“ beurteilt werden. In diesem Fall wäre „hauptsächlich lächerlich“ auf eine weitere Attribuierung der Lehrerfrage angelegt. Es müsste also ein weiteres Adjektiv folgen.
- Eine dritte Lesart wäre, dass der Referent von hauptsächlich die Anderen sind, aus deren Perspektive Quirin hier spricht und deren Urteil er antizipiert. Er

würde dann hier, sozusagen in Parenthese (wodurch auch erklärbar wäre, dass hauptsächlich nachgestellt ist) sich von den Reaktionen der MitschülerInnen abgrenzen. Indirekt würde er damit eine gewisse Wertschätzung für die Lehrerfrage signalisieren, die zwar für die Anderen lächerlich klingen mag, die jedoch von der Lehrperson eigens für ihn zugeschnitten wurde, damit er, der „geistig Zurückgebliebene“, der „mehr Zeit braucht“, sie auch verstehe.

Mit dem folgenden *und*, *und* bestätigt sich die Vermutung, dass die Äußerung fortgesetzt wird und nun ein weiteres Adjektiv zu erwarten ist. Leider ist ausgerechnet das letzte Wort dieser Sequenzstelle nicht sicher zu identifizieren, so dass ihre Bedeutung nicht zweifelsfrei rekonstruiert werden kann. Sinnlogisch präsupponiert das Adverb *insofern* jedoch, dass eine Erläuterung folgen wird, z.B.: „*und insofern* ... unmöglich/beschämend“, wobei das vorausgehende *natürlich* hier i.S.v. „selbstverständlich“ zu interpretieren ist.

Wird die gesamte Sequenz – der Appell *jetz ma ehrlich*, die Situation *vor versammelter klasse*, das *sich melden wenn lehrer ne frage stellt*, die Ungewissheit hinsichtlich ihrer Eigenschaft (lächerlich und xxx) – zusammengefasst, zeigt sich, dass die Äußerung auf einen Kulminationspunkt hin angelegt ist, der nun angesprochen werden müsste. Das folgende *wer macht das denn wer* ist somit ein wohlgeformter Anschluss: die Abwehr jener Situation, die Quirin kurz vorher skizzierte. Die empörte Konnotation der Äußerung impliziert, dass die Antwort auf eine Frage, *insofern* sie lächerlich ist, sich hier wie *natürlich* i.S.v. selbstverständlich ergibt: ein unausgesprochenes „niemand!“, in das sich Quirin hier spontan einbezieht.

Die kurze Episode kann zunächst als eine unterrichtstypische Situation interpretiert werden. Trotz Quirins sonst eher distanzierter Position im Verhältnis zu seinen Mitakteuren (vgl. 4.1. und 4.2.) zeichnet sich hier eine Vergemeinschaftungsbewegung ab, bei der Quirins Gefühl, ein „Körperbehinderter“ und „geistig zurückgeblieben“ zu sein, zurücktritt vor der Tatsache, dass nicht nur er, sondern fast jeder Schüler sich einer lächerlichen Frage versperrt, und zwar aus Angst vor einem Scheitern vor der Klasse. Auch hier geschieht die Vergemeinschaftung, um eine Beschämung durch dieselben Akteure zu vermeiden, mit denen Quirin sich – ihre Reaktion antizipierend – just verbunden hat. Die Charakterisierung der Lehrerfrage, die in einer Vergemeinschaftung aus Angst vor Beschämung kulminiert, lässt darauf schließen, dass von einer Wertschätzung (der Frage) nicht die Rede sein kann. Die erste und dritte Lesart können damit ausgeschlossen werden.

Zwischenresümee

Quirins Kernproblem im Prozess seiner Individuierung, sein Gefühl des Fremdseins auf kognitiver und performativer Ebene im Unterricht präsentieren bzw. inszenieren zu müssen, ist wiederum thematisch. Hier adressiert er sich jedoch abweichend von 4.1. als „geistig behindert“, meint damit aber ein Mehr-Zeit-brauchen-um-zu-verstehen. Die Tatsache, dass ihm in exponierten Situationen eine höhere performative Leistung abverlangt wird als Anderen, ist weder durch deren Verstehen noch ihre Empathie zu eliminieren: Derart erhöhten Anforderungen entzieht Quirin sich durch Vermeiden, er fragt nicht weiter, da dies unvereinbar wäre mit seinem stark leistungsbezogenen Selbstentwurf, seinem Streben nach Anerkennung und Normalität.

Es zeigt sich aber zugleich, dass ihm der Austausch mit Jugendlichen dann gelingt, wenn er sich „in einer ähnlichen Lebenssituation befinde[t]“ (vgl. Katzenbach 2011, S. 21). Da dies in der Angst vor einer Beschämung für alle SchülerInnen gegeben ist, werden hier auch bei Quirin Gefühle von Distanz und Fremdheit dominiert vom Gefühl der Zugehörigkeit zu den Peers.

4.4 Kunst

In dieser Sequenzstelle wird Quirin von der IP gefragt, ob ihn das viele Sprechen nicht anstrengt.

Quirin: das is eher ne **erleichterung** für mich weil-ch , direkt vo- , von-m unterricht komme den ich , **absolut** aufn tod nicht , ausstehn kann und , **ja** deswegen , is das eher sone er- innere (1) er- eh-erleichterung //...// weil ich das wie gesagt auch nicht **ausüben** kann ich , **kann** nich künstlerisch tätig sein weil (?will-ch auch garnich?) (I: hmhm) , und em , ich , kann auch nur die theorie machen und die theorie , em **egal** was man nimmt , wenn ma-ein (?2 W uv?) man kann , die em man kann eine sache halt nich nur von , nur einseitig machen wenn man , was ausnander nimmt dann fehlt immer was (I: hmhm) und so isses bei kunst we-ma nich praktisch tätig sein kann , kann man auch nich die kun- , die theorie richtig mögen (I: hmhm)

Sprechen, sagt Quirin, sei ne **erleichterung** für ihn, weil es ihn von der direkten Konfrontation (er kommt *direkt vo- , von-m unterricht*) mit einer Tätigkeit befreie, die er „absolut auf den Tod nicht ausstehen“ könne. Diese Äußerung zeigt, vor allem durch die Art, wie er den Komparativ ausdrückt, sowie das betont gesprochene **absolut**, dass das Fach Kunst ihn auf eine Weise tangiert, die ihn bis an die „absolute“ Grenze seiner körperlichen und psychischen Belastbarkeit bringt. Dies manifestiert sich in der unmittelbar folgenden Sequenzstelle, in der diese Abneigung begründet wird: *das* (das Sprechen) sei *deswegen ... eher sone er-*; hier setzt er an zu „Erleichterung“, bricht jedoch ab und ergänzt dann das Adjektiv *innere*. Er empfindet also eine „eher *innere* Erleichterung“. Damit markiert er eine feine Differenz, die ihm an dieser Stelle wichtig ist: Um die „Erleichterung“ mancher Schüler, gelegentlich einen ungeliebten Unterricht versäumen zu können, geht es ihm nicht, diese ist für ihn eher äußerlich. Ihm geht es um die Entlastung von einer inneren Bürde, die das Fach Kunst für ihn offensichtlich darstellt und die mit quälenden Gefühlen verbunden ist. Als Begründung für diese starke Abwehr führt er an: weil er sie nicht „**ausüben** kann“, d.h. weil er sich buchstäblich – nicht ausführlich genug oder überhaupt nicht – damit *befassen* kann, da ihm dazu die nötige körperliche Grundlage und die Ausdauer fehlen.

Auch das folgende negative Resümee *ich , **kann** nich künstlerisch tätig sein* bezieht sich auf ein körperliches Können, zu dem ihm die Voraussetzungen fehlen. Das Fach Kunst ist ihm auf der Ebene künstlerischen Handelns unzugänglich. Diesem definitiven „Ich **kann** nicht“ fügt er die allerdings nicht sicher zu identifizierenden Bemerkung *?will-ch auch garnich?* hinzu, eine fast trotztige Akzentuierung seiner Abwehr.

Bei der Tatsache, dass ihm künstlerisches Handeln unzugänglich ist, bleibt Quirin jedoch nicht stehen, sondern gewinnt aus reflexiver Distanz die Erkenntnis eines Zusammenhangs von leibgebundener Sinneserfahrung bzw. Handeln und Theorie. Durch eine Art Verfremdungsverfahren hat er so das ihm Unzugängliche des Faches durchbrochen und auf der Ebene der Abstraktion zumindest

eine eingeschränkte Nähe gewonnen. So wird verständlich, dass ihn darüber zu sprechen nicht anstrengt, sondern eine „innere Erleichterung“ ist.

Dass er selber nur die eine Seite der Medaille erfahren kann, erlebt er jedoch als ein *ausinander* i.S. eines Amputiertseins, dem *dann immer was (fehlt)*: das *praktisch tätig sein* als Basis der *theorie*. Dass man auf diese Weise *egal was man nimmt* etwas *nur einseitig machen* kann, gehört zu seinen eher bitteren Selbst-Erfahrungen, sicher nicht nur am Beispiel des Kunstunterrichts.

Diese Erkenntnis fasst Quirin zusammen, spricht dabei aber nicht nur für sich selber, sondern er verallgemeinert, indem er sagt *we-ma nich* (= wenn man nicht) *praktisch tätig sein kann, kann man auch die kun-* – hier setzt er an zu sagen „die Kunst“, bricht jedoch ab und verbessert sich, indem er wiederum generalisierend den Satz mit *die theorie richtig mögen* abschließt. „Richtig“ bezieht sich hier auf „mögen“, d.h. an dieser Stelle wird nochmals der Zusammenhang von Handeln und Erkenntnis betont, die er i.S. eines Unteilbaren auffasst. Eine Theorie *richtig mögen* bedeutet für ihn, Kunst(unterricht) als körperlich fundierten Prozess erfahren zu können. Implizit sagt er damit: Da ihm dieser Prozess unzugänglich ist, bleibt auch der theoretische Aspekt der Sache Fragment. Auch auf der Ebene der ästhetischen Wahrnehmung bleibt Kunst ihm fremd, er kann sie nicht „richtig mögen“ i.S. eines mühevollen Sich-Annäherns, weil er deren Potentialität in ihrer Gesamtheit – als Erkennender und Wahrnehmend-Handelnder – nicht ausschöpfen kann.

5 Explikation einer Fallstrukturhypothese

Die krankheitsbedingt gravierender werdenden körperlich-leiblichen Einschränkungen sind der zentrale Krisenherd für Quirins Individuierungsprozess.

Dies manifestiert sich auf der einen Seite in der Tendenz einer reflexiven Distanznahme von sich selbst und Anderen und damit einer prinzipiellen Möglichkeit, sein eingeschränktes (Aktions-)Spektrum „durch die Reflexion auf die eigenen Grenzen sowie seine Position innerhalb des sozialen Raumes“ (Kubitza 2005, S. 305) zu erweitern und jeweils neu seiner Realität anzupassen (Beispiele 4.1. und 4.2.), um für seine Lebenspraxis das Maximum an Individuiertheit und Autonomie erreichen zu können (Oevermann 1996, S. 127).

Auf der anderen Seite materialisiert sich dies auf der Ebene von Körper bzw. Leib (vgl. Gugutzer 2004, S. 146–155), als ein Gefühl von Fremdheit im Eigenen, wie dies z.B. in der kompensatorischen Form der Selbstzuschreibung (ein Körperbehinderter zu sein) zum Ausdruck kommt. Damit wird die „Relevanz leiblicher Erfahrung für Bildungsprozesse“ (Kubitza 2005, S. 296) thematisch und in der Kunst-Sequenz (4.4.) pointiert. Im Anschluss an Plessners Konzept der Verkörperung manifestiert sich hier der Aspekt der Metamorphose, des stetigen „Anders-werdens“ (Ricken), in dem Selbstsein begriffen wird als etwas, was „...>sich< allein durch die (leibliche) Verschränkung mit Anderen und Anderem gewinnt, durch die es seinerseits fortwährend ein Anderer wird.“ (ebd., S. 299)

Diese Fremdheitserfahrung steigert sich in der direkten Konfrontation mit künstlerischem Handeln zu einem Gefühl des Amputiertseins, das Quirin generalisiert: Hier sieht er sich den Anderen nicht-gleich, sondern als jemand, dem „dann“, d.h. im unmittelbaren Erleben der Differenz zu seinen Peers, „immer was

fehlt.“ Er weist damit auf die bleibende Differenz seines Körper-Leibes hin, durch dessen Versehrtheit er sich nicht als „ganzer Mensch“ (Oevermann 2007, S. 50–51) erlebt, sondern der ihn aus seiner Perspektive auf Dauer zu einem Anderen macht.

Die Erfahrung seines ersten schulischen Scheiterns führt Quirin nun dazu, die ihn überwältigende, höchst krisenhafte Erfahrung zu „vergessen“. Studien zu schulbiographischen Verläufen verweisen indes darauf, dass ein Scheitern – insbesondere in der Grundschulzeit – subjektiv „immer auch als ‚Ich-Leistung‘ [bzw.] im Falle des Versagens mit schmerzlichen Abstrichen am Selbstkonzept, der Selbstwirksamkeit“ erfahren wird (Kramer 2002, S. 19–25). Quirins Selbstbild als „ein Körperbehinderter“ kann daher als eine Folge dieser ersten Ausschließung interpretiert werden. Zugleich weist ihm die Grundschule in ihrer Allokationsfunktion mit der Empfehlung eines Wechsels auf die Sonder- bzw. Förderschule einen sozialen Platz zu, der in Verbindung mit der Ausschließung bei Quirin ein generell eher konflikthafte Passungsverhältnis zur Schule konstituiert (Kramer 2002, S. 275).

Eine frühe Erfahrung von Fremdheit manifestiert sich so nach zwei Richtungen hin:

Einmal im Sinne von Ausgrenzung, die bei Quirin zugleich eine eigenständige Bildungsbewegung in Gang setzt, die hier vor allem unter dem Aspekt der Krisenbewältigung betrachtet wird (Oevermann 2009, S. 36). Vor diesem Hintergrund avisiert Quirin das Ziel Abitur nicht i.S. eines bloßen Übernehmens von Bildungsansprüchen seines Herkunftsmilieus, sondern bringt klar zum Ausdruck, dass er es ist, der „viel absolviert“ hat, der „sein Abi“ machen will (4.1. und 4.3.). Um dies zu erreichen, muss er einen Weg gefunden haben, seine Einschränkungen so in sein Selbstkonzept zu integrieren, dass sie mit diesem Ziel vereinbar sind. Dies wiederum kann ihm nur unter der Voraussetzung gelingen, dass er sich und seine gesamte Situation mit Bezug auf seinen schulischen Bildungsprozess wie mit fremdem Blick zu diagnostizieren gelernt hat. Er muss eine Strategie entwickelt haben, sehr differenziert einzuschätzen, was er kann und sein Können ins Zentrum seiner Selbstdiagnose stellen. Auf dieser uneingeschränkt positiven Basis ist es ihm möglich, kontrastiv abzubilden und zu akzeptieren, was er nicht kann im Sinne einer Anpassung an die Realität (vgl. 4.4.). Dieser krisenhafte Prozess hat bei Quirin Ressourcen freigesetzt, sein in der Anlage eher konflikthafte schulbiographisches Passungsverhältnis in einem beharrlichen Ringen um uneingeschränkte Anerkennung und Normalität zunächst in der Montessorischule, später in der FWS in ein gewisses Gleichgewicht zu bringen. Dadurch hat er eine enorme Widerstandsfähigkeit im Umgang mit seinen schulischen Mitakteuren gewonnen, indem Situationen des Scheiterns und Probleme mit Anderen weitgehend systematisch ausgeblendet bzw. reflexiv geglättet werden. Er verfährt hier nach der Strategie, Andere nicht zu überfordern, das Negative zurückzustellen bzw. dem Bedürfnis nach Normalität und Anerkennung unterzuordnen. Beides, das Bedürfnis nach Anerkennung und nach möglichst uneingeschränkter Normalität, ist für Quirins Individuierungsprozess von entscheidender Bedeutung. Ein Scheitern auf dieser Ebene ist ihm so unerträglich, dass er es entweder total ausblendet (vgl. 4.1.) oder der Gefahr des Misslingens ausweicht.

Zum anderen drückt sich Fremdheit in Quirins Distanzierungsbewegung von Anderen aus, motiviert durch Erfahrungen von Unzugänglich- oder Unzugehörigkeit, wie sie sich im Interview in Form feiner sprachlicher Nuancierungen materialisiert haben (4.2.). Sein Selbstgefühl in der Beziehung zu Anderen oszilliert

zwischen einem Gefühl des Ausgezeichnet- und des Ausgegrenzt- bzw. Ausgestoßenseins. Er zählt sich nicht zu den „schrägen Vögeln“, ist keiner von den „Null-achtfuffzehmenschen“, hat kein „Brett vorm Kopf“, sondern sieht sich als ein Mensch, mit dem „was los“ ist, als jemand mit einer „besonderen Biographie“.¹⁸ Die Stabilität, die ihm körperlich-leiblich fehlt, steht ihm auf der Ebene des Selbstbewusstseins zur Verfügung. Doch obgleich er sich in der Klasse wohl und aufmerksam behandelt fühlt: Er zieht als „Fremdling“ in die Klasse ein und bleibt quasi prophylaktisch seiner distanzierten Position verhaftet, nicht zuletzt, um Enttäuschungen vorzubauen. Dieses Fremdheitsgefühl der zweiten Art führt Stinkes (2012) zu der Frage: „Kann das Menschenrecht Inklusion die Andersheit des Anderen durch die Idee der egalitären Differenz [Prenzel 2001; d.A.] bewahren oder muss diese Idee ergänzt werden durch die Idee einer radikal gedachten Fremdheit, die Menschen anderen Menschen gegenüber in eine Verantwortung ruft, die sie hinsichtlich dieser Verantwortung nichtgleich sein lässt?“ (Stinkes zit. nach Schnell 2013, o.S.)

Befindlichkeiten von Fremdheit werden für Quirin zu einer Dauersituation, die seine Individuierung durch das komplexe Verwobensein von psycho-, bio- und soziodynamischen Faktoren in besonderem Maße betrifft. Dies drückt sich aus

- im Verhältnis zum eigenen Körper-Leib und in der körperlich-leiblichen Dimension sozialen Handelns ,
- in der Dimension von Gemeinschaft bzw. intersubjektiver Bezüge als Inklusionsschüler in einer Klasse von nicht behinderten Schülerinnen und Schülern,
- in der Dimension von Sachbezügen (Kunstunterricht).

Seine nahezu abgeschlossene Schulzeit reflektierend sieht Quirin sich als der Außer-Ordentliche, der Fremdling unter Seinesgleichen, dessen soziale Lage sich bestimmt durch „die Gesamtheit dessen, was sie *nicht* ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche“ (Bourdieu 1987, S. 279, Hervorh. HH). Die Tatsache seines Andersseins in Bewegung, Sprechen und Verstehen prägt seine soziale Identität.

Quirins Individuierungsprozess lässt sich so als ein erster Schritt seiner individuellen Bewährungsdynamik darstellen,¹⁹ die von drei Faktoren bestimmt ist:

- Erstens seinem persönlichen Leistungsanspruch in Hinsicht auf seinen schulischen Bildungsprozess. Der Anspruch, sich hier persönliche Höchstleistungen abzuverlangen, ist in den eingeschränkten körper-leiblichen Bedingungen begründet, die Quirin inzwischen bewusst und die zugleich Keim seiner Subjektbildung sind (Oevermann 2009, S. 51). Aufgrund seiner Reflexionsfähigkeit und einer realistischen Einschätzung seiner Möglichkeiten kann er sich auf das konzentrieren, was ihm hier und jetzt wichtig ist (Hauptschul-, Realschulabschluss, Abitur; 4.1.).
- Die Bewältigung der gravierenden gesundheitlichen Krisen infolge seiner Erkrankung kann als eine zweite Quelle seiner individuellen Bewährungsdynamik gedeutet werden, insofern sich „in der selbständigen Krisenbewältigung“ die „Autonomie des Subjekts konstituiert“ (Oevermann 2009, S. 36–37) und damit die Entstehung eines Neuen erst ermöglicht wird.
- Quirins frühe Erfahrungen seines spezifischen familialen Raumes sind drittens Quelle eines Habitus, der eine emotionale Sicherheit in Bezug auf die eigene Person und damit eine zentrale Widerstandsquelle im Ringen mit dem „eigenen (beschädigten) Körper“ (Goffman) generiert hat. Vor diesem Hintergrund

schätzt er seine schulischen Leistungen mit Recht als „ne Supersache“, auf die er „ziemlich stolz“ ist.

6 Schlussresümee

Mit Blick auf die Auszüge aus der Fallrekonstruktion sollte deutlich geworden sein, dass sich in einer Lebenspraxis unter der Bedingung von Krankheit und Einschränkung bzw. Behinderung Befindlichkeiten von Fremdheit und Gefühle des Andersseins auch durch einen inklusiven Unterrichtsansatz zwar kompensieren, aber nicht dauerhaft ausschließen lassen.

Dass der Bildungs- und Individuierungsprozess eines Heranwachsenden mit gravierenden Einschränkungen im vorliegenden Fall erfolgreich abgeschlossen werden konnte, ist vor allem auf folgende Faktoren zurückzuführen:

- auf das *hohe Maß der Individuiertheit* des Probanden und seine Souveränität im Umgang mit seiner Beeinträchtigung;
- auf die Durchsetzungsfähigkeit der Eltern.²⁰ Wie in der Fallrekonstruktion nachgewiesen wurde, waren der akademische Habitus sowie die beruflich bedingten Kenntnisse der Eltern von entscheidender Bedeutung für eine gelingende Inklusion des Schülers in seine jeweils neue Schule bzw. Klasse. Dies gilt besonders in Hinsicht auf eine Aufnahme in die FWS, da die Beeinträchtigungen damals schon weiter fortgeschritten waren. Durch ihre Tätigkeit als Ärzte waren die Eltern in der Lage, das Kollegium über mögliche Probleme sachkundig zu informieren und so zumindest eine auf Unkenntnis beruhende Abwehrhaltung bei Lehrpersonen auszuräumen. Der informelle Unterrichtsbesuch der Mutter half, auch bei seiner Peergroup Empathie und ein generelles Verständnis für die Situation des Schülers zu wecken;
- auf die Haltung und pädagogische Orientierung der Lehrpersonen in Hinsicht auf Fragen von „Normalität“ und Anderssein der Schülerinnen und Schüler sowie die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. In dieser Perspektive kann hier auf das Konzept der reflexiven Inklusion Bezug genommen werden, das die besondere Aufmerksamkeit betont, die „der Reflexivität des eigenen Handelns zwischen Reifizierung und Auflösung von Stereotypen entgegengebracht“ wird. Reflexive Inklusion zielt „sowohl auf das Wahrnehmen ... von Differenzen und ... darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde/Humrich 2014, S. 12). Das Kollegium konnte auch in Quirins Fall ohne an eine normative Setzung gebunden zu sein den Aufnahmeantrag systemintern kommunizieren und in Abwägung der damit verbundenen Risiken und konkreten Möglichkeiten vor Ort fallspezifisch darüber entscheiden, ob einer Aufnahme zugestimmt werden und ein Arbeitsbündnis vereinbart werden kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass im Hinblick auf eine inklusive Schulkultur die Gestaltungsfreiheit und Autonomie der FWS sowie eine professionelle Haltung der Lehrpersonen Möglichkeitsräume für inklusive Bildungsprozesse eröffnen können. Zugleich birgt dies ein bisher ungelöstes strukturelles Problem. Denn

ob die für eine Inklusion und optimale Förderung von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen erforderliche kontinuierliche Einbindung von sonderpädagogischen Ressourcen (SonderschullehrerInnen, Experten) sowie die räumlichen Voraussetzungen konzeptuell verankert und auf Dauer gesichert sind, ist ungewiss. Darüber hinaus besteht die Gefahr einer Verschleierung der Realität, da nicht auszuschließen ist, dass einerseits Eltern die Beeinträchtigung ihres Kindes nicht klar signalisieren bzw. diese nicht diagnostizieren lassen, und andererseits die Schule – trotz spezifischer, ggf. auch therapeutischer Maßnahmen – die Schülerinnen und Schüler nicht immer qualifiziert fördern kann.

Der hier dargestellte Fall zeigt erstens, dass die Zuschreibung eines Förderbedarfes und fallspezifisches Wissen nur dann zur *behindernden* Barriere werden, wenn damit zugleich Bildungsräume verengt oder verschlossen werden. Zweitens ist für eine gelingende, fallspezifisch begründete schulische Inklusion neben den persönlichen Faktoren die *prinzipielle pädagogische Autonomie der Pädagogen und die Gestaltungsfreiheit der Institution* von entscheidender Bedeutung. Als institutionelle Voraussetzungen für Inklusion müssen sie daher für alle Schulformen gefordert werden.

Anmerkungen

- 1 Ausarbeitung meines Vortrages anlässlich der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Objektive Hermeneutik vom 25.11.2014 in der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
- 2 Der Begriff Behinderung wird hier in Anlehnung an das Verständnis der International Classification of Functioning, Disability and Health der WHO von 2001 nicht als Personenkategorisierung verwendet, sondern im Sinne eines bio-psycho-sozialen Modells, „um das mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materialen und sozialen Umwelt resultiert.“ (WHO 2001, S. 310, zit. nach Katzenbach 2014, S.12)
- 3 Budde, J./Hummrich, M. (2014), Reflexive Inklusion, <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>. Date accessed: 27.1.2014
- 4 Zur Debatte um die Begriffe Inklusion/Integration vgl. Reiser 2002, Hinz 2002, Meister 2007, Moser 2012
- 5 Die Studie wird von der Autorin zurzeit im Rahmen des Instituts für Sonderpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt.
- 6 Darüber hinaus werden dort Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Auffälligkeiten unterrichtet, die eine sonderpädagogische Überprüfung jedoch nicht unbedingt erforderlich machen und daher vielfach im Bereich von Erklärungsversuchen bleiben.
- 7 Die Frage, wie das erst in den letzten Jahren vereinzelt verwendete Label „Inklusive Waldorfschule“ vor diesem Hintergrund zu begründen wäre, kann im Rahmen dieses Artikels nicht erörtert werden; sie wird jedoch in der Studie berücksichtigt.
- 8 Für die Wahl des hier vorgestellten Falles war die Erschließbarkeit des Individualisierungsprozesses entscheidend, nicht jedoch ein reduktionistischer Nachweis der Möglichkeit, dass Schüler mit Einschränkungen und/oder Behinderungen „sogar Abitur“ machen können.
- 9 Datenquelle: Interviewprotokoll und Telefonate mit dem Interviewten bzw. dessen Mutter
- 10 Vgl. Gugutzer 2004, S. 146–155; ich beziehe mich im Folgenden auf die Differenzierung von Körper und Leib bei Plessner und Schmitz

- 11 In dem Bundesland, in dem Quirin zur Schule gehen sollte, hießen diese Schulen damals noch „Sonderschulen“, deren Aufnahmevoraussetzung eine sonderpädagogische Überprüfung war. Erst Ende der 90-er Jahre wurde anstelle dieser als abwertend aufgefassten Bezeichnung für diese Schulform der Begriff „Förderschule“ verwendet.
- 12 Vgl. Kapitel 1.
- 13 Der Name der Krankheit wird aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes des Probanden hier nicht mitgeteilt.
- 14 Die Mutter brachte dies im Rahmen eines Telefonats mit den Worten: „Man verschließt die Augen vor dem, was man nicht haben will“ zum Ausdruck.
- 15 Transkript-Legende:
- | | |
|---------------------|-----------------------------------|
| Kursiver Text | = Originaltext Interview |
| Komma | = sehr kurze Zäsur |
| (2) | = (Sekunden Pause) |
| Punkt | = Stimmensenkung |
| Apostroph | = Stimmhebung |
| Fett | = betont gesprochen |
| Gu-ut | = gedehnt gesprochen |
| (?Wort?) | = nicht sicher zu identifizieren |
| Nicht kursiver Text | = Kontextangaben |
| // ... // | = hier nicht dargestellte Sequenz |
- 16 Zu dem Partikel „halt“ vgl. Weinrich 2002: 849
- 17 Ich beziehe mich hier auf das Modell von Krise und Routine bei Oevermann et al. in: Geulen/Veith (2004); Kufeld (2005); Oevermann (2008); Bartmann et al (2009)
- 18 Die hier zitierten Formulierungen sind Äußerungen von Quirin selbst und Bestandteil des Interviewprotokolls.
- 19 Zum Begriff der Bewährungsdynamik vgl. Oevermann in: Geulen/Veith (2004); ders. in: Gabriel, Karl (2009: 255–268); ders. in: Barthmann et al. (Hrsg.) (2009)
- 20 Vgl. Katzenbach in: Moser 2012, S. 31 Eine Sequenzanalyse der Haltung der Eltern zu Quirins Erkrankung ist ein Forschungsdesiderat; sie kann im Rahmen dieses Artikels nur angedeutet werden.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion: eine Kritik, Stuttgart.
- Aufenanger, S. (1994): Pädagogisches Handeln und moralische Atmosphäre. In: Garz, D. (Hrsg.): Die Welt als Text, Frankfurt a.M.
- Barth, U./Maschke, T. (Hrsg.) (2014): Inklusion. Vielfalt gestalten. Stuttgart.
- Bartmann, S./Fehlhaber, A./Kirsch, S./Lohfeld, W. (Hrsg.) (2009): Natürlich stört das Leben ständig. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung. Wiesbaden.
- Boban, I./Hinz, A. (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Stuttgart, S. 73–78.
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.
- Budde, J./Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, 7. Jg., H. 4, <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (27. Jan. 2014)
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.
- Elias, N. (1997): Über den Prozess der Zivilisation. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt a.M.
- Gabriel, K./Reuter, H.-R. (Hrsg.) (2004): Religion und Gesellschaft. Paderborn.
- Garz, D. (Hrsg.) (1994): Die Welt als Text. Frankfurt a.M.
- Garz, D. (2007): Olga Lang-Wittfogel – eine objektiv-hermeneutische Biographieanalyse. In: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung, 8. Jg., H. 2, S. 208–224.

- Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.) (2004): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart.
- Glückler, M. (2014): Chancen und Risiken der Inklusion für die Waldorfpädagogik. In: Barth, U./Maschke, T. (Hrsg.): Inklusion. Vielfalt gestalten. Stuttgart.
- Goffman, E. (2012): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 21. Aufl. Frankfurt a.M.
- Gugutzer, R. (2002): Leib, Körper und Identität. Wiesbaden.
- Gugutzer, R. (2004): Soziologie des Körpers. Bielefeld.
- Heimlich, U./Kahlert, J. (Hrsg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart.
- Helsper, W. (1989): Selbstkrise und Individuationsprozess. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum Imaginären Subjekt der Moderne. Opladen.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 521–569.
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.) (2005): Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. 2. Aufl. Weilerswist.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53. Jg., S. 354–361.
- Idel, T.-S. (2007): Waldorfschule und Schülerbiografie. Wiesbaden.
- Kade, J. (2006): Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In: Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden, S. 13–25.
- Katzenbach, D. (Hrsg.) (2007): Vielfalt braucht Struktur. Frankfurt a.M.
- Katzenbach, D. (2011): Praktisch erprobt, empirisch gesichert. Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: Schulverwaltung spezial, 13. Jg., H. 3, S. 19–21.
- Katzenbach, D. (2014): De-Kategorisierung inklusive? Entwurf eines Aufsatzes.
- Katzenbach, D./Schnell, I. (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Stuttgart, S. 23–41.
- Katzenbach, D./Buchhaupt, F. (2014): Evaluation des Schulversuchs Begabungsgerechte Schule im Landkreis Offenbach. Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Opladen.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen.
- Kubitza, T. (2005): Identität, Verkörperung, Bildung. Pädagogische Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners. Bielefeld.
- Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden.
- Leber, S. (2003): Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Stuttgart.
- Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Meister, U. (2007): Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten? In: Katzenbach, D. (Hrsg.), Vielfalt braucht Struktur. Frankfurt a.M., S. 15–32.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012): Die inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung. Stuttgart.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Manuskript. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (1996): Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 71–185.

- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (2004a): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, S. 155–182.
- Oevermann, U. (2004b): Strukturmodell von Religiosität. In: Gabriel, K./Reuter, H.-R. (Hrsg.): Religion und Gesellschaft. Paderborn, S: 255–268
- Oevermann, U. (2005): Bildungsideale und Strukturprobleme der Hochschulen im digitalen Zeitalter. In: Kufeld, K. (Hrsg.): Profil durch Wissen. Bildungsideal und regionale Strategie. Freiburg/München, S. 42–49.
- Oevermann, U. (2008): Krise und Routine als Paradigma in den Sozialwissenschaften. Abschiedsvorlesung, gehalten in der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität am 28. April 2008.
- Oevermann, U. (2009): Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: Bartmann, S./Fehlhaber, A./Kirsch, S./Lohfeld, W. (Hrsg.): Natürlich stört das Leben ständig. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung. Wiesbaden, S. 35–55.
- Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin/New York.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 93–108.
- Reiser, H. (2007): Inklusion – Vision oder Illusion? In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Frankfurt a.M., S. 99–108.
- Sartre, J.-P. (1986): Der Idiot der Familie II. Hamburg.
- Schieren, J. (2013): Was sollen Lehrer können? Kompetenzantinomien im Lehrerberuf. In: Krautz, J./Schieren, J. (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik, Weinheim/Basel, S. 195–209.
- Schmalenbach, B./Randoll, D./Peters, J. (2014): Lehrerinnen und Lehrer an heilpädagogischen Waldorfschulen: Eine explorative empirische Untersuchung. Wiesbaden.
- Schnell, I. (2013): Heterogenität. Die Bedeutung des Anderen. Skript des Vortrags in der Goethe-Universität am 17.1.2013.
- Stinkes, U. (2012): Ist es normal, verschieden zu sein? Fremdheit im Kontext der egalitären Differenz. In: Behindertenpädagogik, 51. Jg., H. 3, S. 236–251.
- Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt a.M.
- Weinrich, H. (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. 3. Aufl. Hildesheim.